

新任期教員の力量形成 ―その可能性と側からの研修組織化の意義―

著者	小島 弘道
雑誌名	学校経営研究
巻	5
ページ	62-77
発行年	1980-04
URL	http://hdl.handle.net/2241/00121855

新 任 期 教 員 の 力 量 形 成

—その可能性と側からの研修組織化の意義—

小 島 弘 道

1 力量向上への期待と現在の力量形成の思想

今日の学校教育に対して、父母が要求、期待することのひとつに教員の力量（資質能力）向上ということがある。毎日新聞は1980年1月8日付の社説で「学校の荒廃を克服するために—教師の力量が問われる時代—」の見出しを掲げ、今日の教育問題を解決するために教員の力量に期待することが大きいとしている。

東京都都民室が行なった「教育問題に関する世論調査」（1975年）では教育行政に望むこととして、「先生の質の向上」が51%でトップを占めている。学歴社会の風潮と父母の高学歴化を背景に教育にかける期待は大きく、これはそのまま、教員の力量に対する不信ないしは期待の増大となって現われている。東京都のような大都市では学歴社会に対する反応はとりわけ敏感であり、かつ父母の学歴が高いから、「教員の質の向上」に高い割合の反応を示すことは当然といえるだろう（ちなみに、学歴別では、中卒の親・父＝41%、同・母＝42%、であるのに対し、大学・短大の親＝63%である）

大都市をかかえていない地方レベルの親の調査でも、たとえば、山口県教委の「県民の教育意識調査」（1978年）によると、学校教育への要望として、「教育の資質向上」が21.0%と、「豊かな心情」の4.04%、「体力づくり」の3.33%、「教育内容の充実」の2.28%に続いて第4位であり、また、山梨県教委の「県民の教育に対する意識調査」（1979年）では、現在の学校教育の問題点として、「先生の質の問題」が11.8%と、「道徳心やその行為に欠ける」の27.8%、「知識詰め込み教育」の21.8%に続いていることに見られるように、教員の力量についてはつねに親の意識のなかにある。つまり、教員の資質能力といわれる力量は現在の親の大きな関心事であるといえるだろう。

このように、教員の力量向上に対する期待は大きい。しかも、都市化の進んだところ、親の高学歴化の顕著な地域では、この傾向は、時に、力量に対する不信感となる傾向を含みつつ、いっそう明白になっているといつてよい。

1979年8月3、4日の両日、第27回全国PTA研究大会の討論では、これまでタブー視されてきた教員の資質と落ちこぼれについて意見が集中したといわれ、教員の力量についての社会・父母の関心の高さを示している（「毎日新聞」1978年8月4日付朝刊）。

以上のような世相・期待に直接、間接にこたえる形で、今日まで、教員の研修施策が積極的になされてきている。また、教員（団体）もみずから子ども・青年の学力を直接保障する立場にあるということから、自己の指導力量を向上させるために積極的に努力する傾向が、最近と

みに顕著になってきている。

また1978年6月16日の中教審答申「教員の資質能力の向上について」は教員の形成、力量向上に対する施策の基本方針を設定するにあたり、「国民の間には、教育に対して、広い教養、豊かな人間性、深い教育的愛情、教育者としての使命感、充実した指導力、児童・生徒との心の触れ合いなどをいっそう求める声が強い」のように、教員の力量への期待が国民のあいだに広くみられるとの判断を前提とした。

教員の力量、とくにその形成に関する考え方は1970年代の教師形成の思想の転換のなかで新たな展開を示しているものである。

その転換とはすぐれた教員は養成レベルだけでなく、それを含めて、採用、研修（再教育）の全過程のなかで形成されるという考え方への転換であり、教員は大学でのみ形成されるというのではなく、現職においても継続的、段階的に形成されるという考えへの転換なのである。

このような転換は、それまで何回となく、そしてまた、さまざまな内容と方法でくり返された養成レベルの改善・改革による教師形成の展望がそれ自身のなかには見出しにくくなり、その打開を採用、研修（再教育）の改善・充実のなかに求め、それとの関連で養成レベルの改善の可能性も探ろうとするなかにその契機を有していた。

さらに、子ども・青年の学業不振・落ちこぼれ、そして非行等の原因のひとつに教員の指導力問題があると考えられ、現職教員の指導力を向上させる必要が前記の調査に示されたように社会的な要求になり、教員もみずからその必要を自覚し、研修の意義を改めて意識し出したことであり、とくに後者の側面はILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」（1966年）により、1960年代後半からとくに強調された教職の専門性確立への自覚の高まり、いわゆる教育裁判をめぐって論議された教育の自由をきっかけとして、教育活動の自立における教員の研究・研修の意義が強く自覚されてくることを契機としている。

つまり、1970年代の教師形成の思想の転換は現職教育—研修思想の転換によって特色づけられるといってもよいし、現職教育—研修思想の新たな展開だといってもよいのである。

1970年以前における教員研修施策を支える考え方では、養成レベルと研修レベルでの形成上での連続性の意識は稀薄である。1955年前後の教育政策の変更を背景にとられた初期の研修施策は教育内容行政の変更による、その趣旨の説明、徹底などをめざした伝達講習会とよばれるものであったし、1960年以後、活発になる研修施策は教職員組合による研修活動を意識した「研修正常化」をめざすという色彩の濃いものであった。これらは行政当局による研修の組織化—行政研修の充実・強化の方向をたどっていく。

もちろん、この時期の研修施策のなかには教職の専門職性にふさわしい力量形成を行政の責任として理解し、教師形成を総合的、体系的に構想する方向もないわけではなかった。

それに対し、1970年代の研修思想は教員は教育活動を行なう過程で段階的、継続的に形成されるという考えに移行してきている。ユネスコの「教員の役割の変化と教職の準備・現職教育への影響に関する勧告」（1975年）はこうした考えが世界的な話題になっていること

を示している。

行政当局はこの観点に立って研修施策を積極的におしすすめ、いわば教員の生涯研修思想によって側からの研修組織化を図って

しかし、ここには行政による側からの研修組織化が研修のあるべき姿であるとうけとめられかねない実態がすすんできている。

しかし、このような側からの研修組織化は研修のあるべき姿に照らして限界をもっており、そのゆきすぎは、もはや教員の研修というにふさわしいものではない。研修は、本来、教員教育活動の本質に根ざして構想、実現されていくべきものである。したがって、こうした観点から、教員の力量形成の本来的な姿を描いておくことが大切であろう。

教育活動はその本質において自由を要請する。それは「教育内容と方法の広範な可能領域から一定のものを選び出す規準の客観的な真理性に接近していかなければならないという学校教師の行為の本質から考えられる」⁽¹⁾。

教育活動の自由については、限界をしくことはあっても、本質的に自主的、創造的な活動であることについては、今日、異論をはさむ者はほとんどあるまい。教育活動の自由を承認する幅のちがいこそあれ、そこに一定の教員の活動の自主性、創造性を承認するのならば、自主的、創造的な教育活動を展開するための条件が大切となる。これが、すなわち、教員の研究・研修活動とよばれるものであろう。教育活動に研究的営為が伴うことはその自由のあかしなのである。

こうして、教育活動の自由は、その前提に、指導力量の形成をみずからの努力によって可能にしていくことを予定している。教員の研究は教育活動の自由を内部において支え、さらにそれを豊かにしていくものであり、それは同時に、力量の形成を可能にして営みなのである。そのいみで、力量は教員みずから研究をとおして獲得し、形成していくものでなければならない。

教育活動の過程は力量形成の過程そのものである。教育活動のために準備すること、教育活動のなかで生まれ、直面するさまざまな問題をひとつひとつを解決していくこと、これらは教員の力量形成の過程である。したがって、教員の力量は、教育活動を軸に、自己の教育活動をスケッチ（指導計画の設定）し、その実施に必要な準備をし、さらには教育活動が提出する明らかにしておくべき課題を研究することによって形成されていくべきものである。

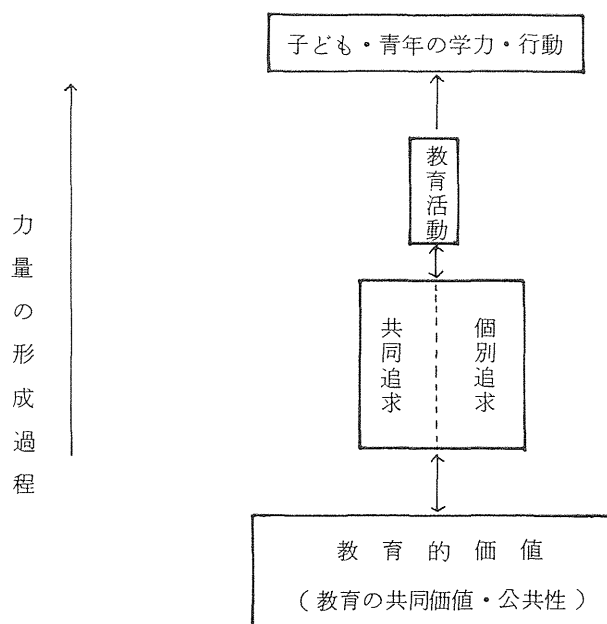
日本教育学会・教師教育に関する研究委員会による「教師教育の改善に関する実践的諸方策についての研究（第1次報告）」（1979年8月）のなかでは、「教師の能力は、実践上直面するさまざまな問題をどう解決していくかという問題解決の能力、あるいはそのための研究方法を身につけること、そこにそれにもとづく実践力」（37頁）というように、実践的問題解決能力を軸にした力量としているのは、まさに当を得た指摘である。

教員の研究が自主的なものであるということから、その形態は個人的になされるものだけであるということに限定されない。

教育活動はたしかにそれぞれの教員による個別的な営みであって、そのための研究活動も個

人的な営みを基礎としている。共同的に行なわれることはこうした個人研究をより効率的、効果的にすることをねらいとしている。しかし、個別的な教育活動は実は教育の共同価値を実現する営みである。この共同価値の追求は個人の研究レベルで行なわれるほかに、学校・学年・領域等を構成する教員集団が共同で追求することによって可能となる。教育価値の共同追求ということである。

教員の力量は以上のようなさまざまな場面と方法で形成されていくものである。このことを図示すれば次図のようになるだろう。



(2) 2 新任期における力量の自己形成の可能性

教員の力量が形成される構図は以上のようなものとして理解されるが、現在の教員養成システムを終えて教員になってきた教職経験三年以下の新任期教員の場合、このような構図におさまるだろうか。

教員の研修は本来的に自主的なものであり、共同で行なう研修活動も彼らの自主性、意欲を基礎としない限り、効果はあがらないばかりでなく、研修のやり方として誤りである。新任期教員の研修も彼らの自主性、意欲を基礎としてなされるべきことはいうまでもないが、彼らの研修を効果あるものとしていくためには側からの援助、時に働きかけがインフォーマル、そしてフォーマルに行なわれることが大切であることは、校長レベルだけでなく、各方面から多くの人たちによって指摘されてきている。

新任期教員の場合、側からの援助、働きかけがなぜ重要なのか。このことを考えるために彼

らが養成レベルで獲得してきた力量と実際の教育活動に期待される力量との関係をとおして新任教員の力量状況を明らかにしていきたい。

教員は原則として大学で養成されることとなっている。大学で養成するということは教員の職務が科学的な知識と技術にもとづくものであるとされ、これらの科学的な知識と技術は大学で教育するものが相当であるとする認識を背景としている。だから、そこで学ぶ内容は一般教養のうえに教育活動を担っていくうえでの専門的知識と技術とりわけ専門的知識である。しかも、具体的な教育活動の場面での特定の事項について学ぶというよりは、ある特定の教科に関する基本的な認識、知識、指導法、および教育の基本的な認識である。このことから、しばしば、大学で学んだことが教育活動の場ではほとんど役に立たないとかの声が聞かれる。大学で学習することは教育活動に関する基本的な事項についての科学の基本であるからである。

それならば、大学で形成される力量は果たして実際の教育活動に求められる力量に対してどのような位置にあるのだろうか。

少なくとも教育実習で体験したように、ある教科の1時間(45分)の授業をするのに何時間も教材研究をして授業にあたっている。教材研究だけでなく、関連する教材と教材提示の方法の研究、そして指導の展開の工夫などについて事前の研究をしておかねばならない。しかも指導しつ放しでおわるわけではない。生徒の反応をたしかめながら指導しなければならない。生徒は一樣に同じ反応を示すわけではない。一人ひとり異なる多様な反応をするので、この反応に沿って指導していかねばならない。生徒のこころをつかみながら指導にあたっていくことも大切である。

教育活動は授業だけではない。授業外のさまざまな指導があるし、直接、教育活動そのものではないが、それに関する事項、たとえば指導計画の作成、教育事務など多岐にわたる。

教員の力量とは以上の活動に必要な力量を総称していわれるが、このような力量は養成レベルですでに形成されているとみるのは誤りであって、形成されているのはそのうちの基本的なもの、および教育活動の具体的な場面でそれまで形成されていた力量を修正し、更新し、創造していくことを期待される可能態としての力量なのである。

このことは、いってみれば、養成レベルで形成される力量と実際の教育活動に期待される力量のギャップ、へだたりといえるだろう。ひとはこれを新任教員の力量の未熟さ、不安定さといったりしている。

こうしたギャップ、へだたり＝未熟さ、不安定性を新任教員自身がどのように自己診断しているかどうかは彼らの研修需要を考えるうえで大へん重要であるが、この種の調査、研究はほとんどない。このなかで、山口県教育研修所が行なった調査研究のなかで、学習効果があがらない原因を調べているものがある。

〈別表〉のように、たしかに20代教員は30、40代教員とくらべて圧倒的に指導力不足をその理由としている割合は多い。

〈別表〉 指導効果の阻害要因

	20歳～29歳		30歳～39歳		40歳～49歳		50歳以上		全 体	
	男 N=39	女 N=138	男 N=64	女 N=66	男 N=199	女 N=182	男 N=26	女 N=142	男 N=328	女 N=529
ア 教育課程の内容が過密であり指導上の負担となっている	12.8	15.2	23.4	22.7	25.1	19.2	19.2	19.7	21.8	17.9
イ 教科書の内容が量的に多く、時間的に不十分である。	28.2	25.4	32.8	27.3	23.1	29.1	26.9	28.2	14.7	26.4
ウ 教科書の内容が質的に高く児童の能力の上から負担が大きい	10.3	8.7	6.3	19.7	10.6	11.5	23.1	22.5	10.2	14.1
エ 授業以外の事務に追われ、教材研究、授業準備が十分でない。	15.4	18.6	28.1	18.2	25.1	27.5	23.1	16.9	22.3	20.5
オ 教師自身の指導力が不足の自覚	33.3	25.8	9.4	7.6	7.5	7.1	—	4.2	9.9	1.1
カ 親の期待が子どもの負担を大きくし、学習意欲を低下させている。	—	2.2	—	3.0	5.5	1.6	3.8	3.5	3.5	2.4
キ その他		(22)		(15)		(38)		(49)		(33)

(山口県教育研究所「教育課程の編成・実施・評価に関する研究(1)」，研究紀要第89集1978年)

このことから、若い教員、おそらく新任期教員は指導力の未熟さを自覚している程度がそれ以外の教員と比較してかなり高いことが明らかである。サンプル数が少ないとかの調査方法の問題は残るが、ここに示されていることはほぼ一般的にいわれることだと考えられる。

新任期教員の力量上の課題を解決するためには、彼ら自身の研究的努力に待たなければならない。これが基本である。しかし、こうした研究的努力はさまざまな条件によって阻まれ、思うようにいかないのが現実である。

これまで、研究をする時間がないことが最大の阻害要因であることが指摘されてきている。

勤務時間内にとれる研究時間はわずかということは事実であるし、とれたとしてもわずかであるので、じっくり腰をすえて研究することはむずかしい。夏期休暇のように長期の休暇で“まとめて”調べておくことは困難である。研究時間を最も必要とする新任期において相対的に最も少ない研修時間しか確保できないという状況、これが新任期教員の研修を阻害する最大の要因であろう。

ところが、研修時間をほとんどとれないといっても、教育活動は現実に行なわれているわけである。とすると、教育活動はすぐれた教科書や指導書があれば、それほど事前の準備がなくても大体やっていけるということになるだろうか。つまり、教材研究等をそれほどしっかりやっていなくても教育活動はやっていける性格のものだろうかということである。これについては二つの答えが可能である。「可能である」ということと、「不可能である」ということである。小学校、中学校、高等学校を問わずそうである。

指導を受け、学習する側の反応と学習の定着をまったく無視しておれば、そしてまた、指導する側がそのことで満足していれば「可能である」かもしれない。

しかし、実際には、「落ちこぼれ」「非行」などという学ぶ側のさまざまな反応、不満、要求を無視することはできない。学ぶ側の反応、不満・要求をまずは教員みずからの指導力量の問題としてとらえおえすことが大切だからである。事実、教員自身がこのことに満足しきれないという状況は多く語られているところであるし、また、そのままにしておく周囲が問題とするから、当然、指導上の創意と工夫という研究的努力がなされることになる。

ところで、「可能である」ということがいえるための条件として、長年の経験、勘、生徒をみる目が必要となる。

教員となつてから、試行錯誤をくり返し、問題にぶちあたった時に調べたり、先輩に聞いたりしながら、次第にこれらの技量を獲得していくわけである。このような技量を形成した教員が「可能である」ということにはそれなりの理由なり、意義がある。

新任期教員においては、まず、こうした積み重ね—教育活動の経験が浅いか、少ない。

以上のほか、どのような研究をどのようにすればよいかについても自分だけの努力ではうまくいかないことがあるのではないだろうか。小、中、高校の段階によってその実態は異なるが、とくに小学校のように全教科担任を原則とするところでは、研究や開発にかかわった力量の不足を教員みずから感じているということを仮説と設定することができよう。

次に、研究意欲の要因である。しかし、これは第一、第二の要因と関連づけながら考えなければならない問題である。

これらのことから、新任期教員の力量の自己形成は不安定な状況にあり、この状況は彼らの日常の仕事の特殊性ともかかわって、側からの援助、働きかけが要請されてこようし、このことによって、力量の自己形成をより確実なものとし、また、自己形成によっては不十分な面を補うことに役立つのである。

最後に、個々の教員の教育活動が教育の共同価値を実現するために分担している営みであるということから、自分で研究する場合でも教育の共同価値への意識は強くなる。学校段階、教科等によつ異なつてこようが基本的には共同価値の追求がまさに研究の課題となる。これは新任期教員だけの研究課題ではない。

しかし、いずれにしろ、ここでは側からの援助、働きかけということではなく、まさに共同で追求することが必要になろう。新任期教員は先輩教員の援助によって共同で追求することに

参加し、そのなかで、共同で追求することの実際の意義とそれを実現する方法を学びとり、教員として成長していくのである。

3 新任期教員の成長と「意味ある他者」の意義

教育活動は一人ひとりの教員の自主性のうえに成り立つ活動であることは、そのほかの教員（集団）等の個別的、組織的な関係を排除するというものではない。教育活動が教育の共同価値を追求する営みであることはこうした関係がいつそう密になることを要請する。そして、新任期教員にあっては、かれらの力量の特殊性のゆえに他からの援助、働きかけをとりわけ必要としている。

新任期の力量の特殊性はその不安定さと未熟さにある。そして、この不安定さと未熟さを克服するためには多くの困難が主体の側客観的な場面にみられる。主体的要因とは新任期教員自らがそれを克服する力量不足の問題であり、客観的要因とは職務に期待される教育活動の全体性（ベテラン教員と同じ仕事）という問題である。

新任期教員にとって力量の形成は、そのために、みずから努力することを基礎に同僚教員の援助、助言や校内研修の組織化という、いわば側からの働きかけ一組織化が大切である。

このなかで、同僚教員との接触、彼らからの援助、助言は新任期教員の力量形成にとって、さらにもっと一般的には教員として成長していくうえできわめて大きな意義を有している。先輩教員なら誰でもいいというわけではない。新任期教員にとって「意味ある存在」たりうる同僚教員である。これは「意味ある他者」とよばれているものである。

significant others＝「意味ある他者」というのは個人が意思決定するにあたり、準拠する鍛的存在としての他者を指すといわれ、社会化研究のうえで戦略的意義をもつものとして理解されているものである⁽³⁾。この「意味ある他者」というものは、これまでの準拠集団とはほぼ同じものと考えてもよいかも知れないが、準拠集団がある人間にとって運命的な組織的条件もしくは組織一集団と個人との関係において意義づけられ、語られている傾向があるのに対し、「意味ある他者」は選択可能であり、しかも個人対個人の関係において成立することであることによって区別することは可能である。「意味ある他者」はある人間にとってさらに個人的な意義をもつ存在である。

われわれが新任期教員の成長にとって「意味ある他者」の存在に注目するのは、新任期教員の力量の未熟さと不安定性という特殊性を克服することにおいて、学校一教員集団、組合分会組織などのほかに、ある特定の個人の存在が新任教員にとって強烈な印象と意義をもつものではないかと考えるからである。つまり、新任教員の成長を助け、促がすような学校一教員集団等が成立しても、それだけでは彼らの成長の基礎的な条件が満たされているにすぎないということなのである。これも大切な成長のための条件ではあるが、これに加えて個的な関係において新任期教員にとって「意味ある他者」の存在が必要だということである。

新採用教員にとって「意味ある他者」は具体的には誰かということについて、実態調査研究がいくつかみられる。そのなかで同僚教員が新任教員にとって、決定的な重要性をもっているとの報告がある⁽⁴⁾。われわれの研究関心は、なにゆえに「意味ある他者」は同僚教員のなかでとりわけ同学年学級担任教員であり、同教科担任教員であるかについてであり、新任教員の成長にとってもつそれらの意義に関する内容的な吟味である。

これは、新任教員の力量のさまざまな側面に対する自己診断との関連でなされるべきだと思われる。つまり、新任教員にとって「意味ある他者」は誰であるかという実態の解明だけでなく、なにゆえに「意味ある存在」なのかという分析まで進むことが大切である。われわれは新任教員の力量の特殊性との関連でこの問題を解明したいと考えている。

「意味ある他者」が存在することは新任教員の成長にとって決定的な意義をもつという仮説を示しておきたい。それは何年かの教職経験を経た教員にとっての「意味ある他者」の存在と同じ意味でそういわれるのとは区別される特殊なものをもっていると思われるからである。

4 新任教員の特性と側からの研修組織化の可能性

新任教員はその力量において、たしかに不安定さと未熟さが見られるにしても、その克服は彼自身の研究の努力によってなされなければならず、かつまた、そうすることによって本質的に可能なわけである。しかし、そうであっても新任における力量の自己形成をどのように現実的に可能にするかについて、これまで考察したことによっても、なんらかの側からの働きかけが主観的にも客観的にも要請されることもまたたしかである。このなかで、「意味ある他者」の存在は彼らの必要により、みずから選択するという色彩を有しているものであり、特殊な位置にある。したがって、「意味ある他者」は側からの働きかけの要素とはいえないかも知れない。それは彼みずからの意志で自主的に選択した、彼にとっての「意味ある他者」なのであるからである。

以上のことから、側からの働きかけがまったく意味をなさない、もしくは必要ないとい切ることには無理がある。

側からの働きかけというのは、フォーマルな組織が新任教員の力量形成のために投げかける一切の行為を指すといっておこう。この行為のなかには、予算措置、研修時間の確保、代替教員の確保など、いわば研修の外的条件整備活動に関するもののほか、期待すべき力量形成のために研修そのものを組織一計画することなどの研修組織化活動の二つが考えられる。そして、その実施主体も行政当局から学校および学年などの組織単位に至るまでさまざまである。

通常、後者の研修組織化活動を側からの働きかけとされるから、本節ではこの側面に限って考察していきたい。

新任教員とりわけ新採用教員の力量の問題に対して示した政策上もしくは行政上の関心・対応は、ひとつには試補制度の構想であり、新採用教員研修の実施であった。

試補制度は、現在のところ、構想の段階であり、未だ実施には至っていない。それに対し、新採用教員研修は1970年から始められ、1977年には授業研修も加え、それまでの一般研修と合わせて25日に拡大されている（一般研修10日、授業研修15日）。

試補制度の構想と新採用教員研修はいずれも新採用教員が教育活動に慣れていない、もしくはそのことについて十分な力量を身につけていないことがこれらを構想し、実施する理由であるとされている⁽⁵⁾。つまり、実際の教育活動を行なっていくうえで未だ力量が十分備わっていないからだといわれ、いずれも行政当局の責任において（試補的）研修を計画、実施するというものである。

行政研修は行政当局が研修を計画、実施できるとの法律上の根拠を受けて行なわれるものであるが、その意義は、本来的には、たとえば学習指導要領の改訂などのように国および地方の教育内容の基準が改訂され、それが日常の教育活動に直接影響を与える場合にその趣旨の説明、徹底のために実施することのほか、個人、学校レベルで行なうことが困難か、もしくは教職員にとって研修の価値があるものと行政当局が独自に判断して計画する研修会を開催することに求められよう。したがって、こうした行政研修は教員の自主的研修を補い、そして側面から援助するという性格を有するものである。

行政研修の本来のねらいはここに求められるといてよい。

このことは、教員の研修はみずからの教育活動を軸に展開する自主的な活動であるということからそういわれるのである。しかし、現行の新採用教員研修（義務研修）に対しては、教職員組合のなかには反対もしくはその運営の民主化一運営への参加を要求しているものがあり、またこうした研修の有効性に対する疑いをさしはさむ教員はけっこう多い。

日教組による新採用半年目の教員に対する調査（1978年秋実施）では、別表1のように、かなりの教員（72.6%）が行政研修に対しては「自主的なものであっても参加しなくてもよい」とこたえており、他方、その行政研修が役に立ったとする者は、別表2のように、42.8%と半分にも満たない実態が報告されている⁽⁶⁾。

総じて義務的な行政研修は新採用教員にとって魅力の少ない、もしくは役に立たないことが指摘されているようである。このこともあって、行政研修の見直しが教員の生涯研修という視点から地方レベルで行なわれはじめている。

たとえば、千葉県の教職員研修改善検討委員会の「教職員研修の改善について（報告）」（1979年9月）において、研修参加の条件のところでは、県教委の実施する研修参加の形態のうち、「悉皆、推薦の各研修行事に関しても見直しが必要であり、特に悉皆研修については生涯研修等の視点から必要最小限度の範囲にとどめ、その他は、推薦、希望による研修に切り換えることも検討すべきであろう」としている。

これが新採用教員研修に直接向けられた見直し論ではないかもしれないが、教員の意欲を基礎に自主的に行なう研修をベースとして教員の生涯研修づくりを整備していくことが行政の役割としなければならないという改善指針はかなり明確に出ている。

〈別表 1〉 教育委員会の新規採用教育研修会について

		仕 事 に 役 立 っ た	お し つ け が ま し い	何 も 感 じ な か っ た	わ か ら な い	N A
教 員 計		4 2.8	2 2.9	2 8.2	3.8	2.3
小 学 校 中 学 校 高 校 障 害	小 学 校	4 8.2	2 2.0	2 5.1	2.6	2.1
	中 学 校	4 3.6	2 3.6	2 7.2	2.9	2.7
	高 校	3 0.5	2 2.6	3 7.3	7.7	1.9
	障 害	3 0.9	3 5.8	2 4.7	4.9	3.7
男 子	小 学 校	4 5.2	2 9.0	2 2.9	1.7	1.2
	中 学 校	3 7.7	2 7.7	2 7.5	3.4	3.6
	高 校	2 8.5	2 4.0	3 6.4	8.5	2.5
女 子	小 学 校	5 0.2	1 7.1	2 6.6	3.3	2.8
	中 学 校	5 1.2	1 8.3	2 6.7	2.3	1.5
	高 校	3 5.1	1 9.1	3 9.4	5.9	0.5

〈別表 2〉 教員研修会や研究会について

		文 部 省 ， 教 育 委 員 会 主 催					組 合 や サ ー ク ル 主 催				
		加 権 す 威 べ が き あ り 参 加 し た く ない	強 制 的 で あ り な い	な く あ り な い も の の	わ か ら な い	N A	参 加 が 望 ま し い	参 加 し た く ない	な く あ り な い も の の	参 加 し た く ない	わ か ら な い
教 員 数		6.4	3.7	72.6	14.4	2.8	34.5	3.1	42.6	17.7	2.2
小 学 校		7.4	2.8	72.1	15.0	2.7	35.6	2.5	43.1	17.3	1.5
中 学 校		7.4	4.5	70.3	14.5	3.3	36.4	3.4	37.1	19.9	3.2
高 校		3.3	5.4	75.7	13.1	2.5	29.4	3.9	49.3	15.0	2.4
障 害		1.2	—	81.5	13.6	3.7	35.8	3.7	33.3	24.7	2.5
男 子	小学校	7.4	3.8	71.1	15.8	1.8	36.8	4.0	39.6	18.3	1.3
	中学校	6.8	5.2	70.9	13.6	3.4	40.2	3.4	34.3	18.6	3.4
	高 校	3.6	6.7	72.4	14.6	2.7	29.0	4.5	46.3	17.3	2.9
女 子	小学校	7.4	2.1	72.7	14.4	3.3	34.7	1.5	45.4	16.7	1.7
	中学校	8.1	3.5	69.5	15.7	3.2	31.4	3.5	40.7	21.5	2.9
	高 校	2.7	2.1	83.5	9.6	2.1	30.3	2.7	56.4	9.6	1.1

以上のことは、校内研修のいっそうの充実という対応にも表われている。そこでは、行政研修と校内研修とが一体的に進められることが望ましいとしつつも、研修は教職員各自の自発的な研修を基盤として行なわれるものであることや、日常の教育実践に結びついていることによって意義があるから、「特に、今後の研究改善に当っては、校内研修を一層重視して、その体制づくりや研修活動を推進するために適切な方策を講じることが必要である」とし、校内研修のいっそうの充実が研修改善にとってとりわけ重要であると提言している。

同様の見直しは群馬県公立学校教職研修体系再編成研究協議会「教職員の研修体系の再編成について（報告）」（１９７９年１１月）にもみられる。

国レベルでも１９７９年度からグループ研究に予算措置をとって、学校に基礎を置く研修を活発にしようとしたのも、教員の自発的な研修の育成は学校を基盤として行なうのが最も効果的であると考えたからにはかならない。⁽⁷⁾

新採用教員の力量の特殊性から、側からの研修組織化はたしかに必要とされるであろうが、このことは必ずしも義務的研修の制度化によってのみ保障されるのではないということが、新採用教員に対する行政研修をやってみての経験からでたひとつの教訓であったかもしれない。このため、最近では新採用教員のための校内研修の組織化が側からの働きかけの中心に位置づけられるようになってきている。これは教員の研修が何よりも教育活動と直接結びついたところで成立するし、またその本来的な意義があるからである。世界のレベルでは school focused in-service education とか、school based in-service education のようにいわれ、学校を中心とした研修体制の創造が主張されてきている。⁽⁸⁾

ところで、新任期教員のための側からの研修組織化として校内研修体制づくりの意義はいわねはするが、これとて、おしきせの形式的な側からの働きかけ一組織化では意味をなさないし、みずからの研修意欲にもとづく問題意識に立たない組織化も十分ではない。

研修意欲の問題は教員のまったく個人的な問題、主体性の問題に属することであるから、これ自体をどうこうするといってもはじまらないかもしれない。こうした側面は実際の研修活動との関連のなかで論ずべき問題であろう。

研修意欲を育てるために研修の成績を給与、処遇等に反映させる考え方は、研行政のなかで意図されてきてはいる。教育職員養成審議会の建議「教員養成制度の改善について」

（１９６２年）は「試補としての研修および現職教育等による研修の結果を、給与、資格等に関連づけることとする」と、はじめて試補の研修・研修による「見返り」を提言した。これは中教審答申（１９７１年）にも受け継がれている。地方によってはすでに、研修成績をなんらかの形で処遇等に反映させている実態がみられる。

研修成績を処遇等に反映させれば研修意欲が高まるという考えは、教員のあいだにわずかではあるがみられる。日本教育会の調査（１９７７年１０月実施）で「褒賞制度」の可否を教員にたずねたところ「必要だ」が１０％、「必要がない」が６０％、「なんともいえない」が１６．４％、「わからない」が１２．８％の結果を示し、これについて「競争原理を拒否しようと

している姿勢がここでも強く現われている」と分析している。この分析をそのまま受けとるにはいくつかの前提が必要である。「なんともいえない」と「わからない」という集団は制度そのものの運用次第で「必要だ」へ移行する可能性を十分もっているからである。

そうはいっても研修成績を測定することは現実には困難であるし、もしくは測られたものが果して教育活動に生かされるかどうかの保障はない。いいかえれば、教育活動が質的に向上したという事実が研修によってなされたという因果関係をはっきりさせることがきわめて困難であることなどから研修成績の処遇への「見返り」によって研修意欲を高めることはあまり現実的ではないばかりか、それでもなお、評価が強行されれば、おそらく、その評価を主として行う管理職等の印象的評価が支配し、教育活動の自主性が損われるという心配もある。

したがって、研修意欲ということは、本来、教育活動の実施に不可欠な要素であるが、それ自体、教員個人の問題である。そうはいつても、この研修意欲は学校の研修体制－組織化に多く左右されるところがある。新任期教員にとってはなおさらのことである。

以上のことから、新任期教員に対する側から研修を組織する際の原則は次のようなものとして考えられよう。

ひとつは、彼の求めに応じた研修の組織化であることである。研修は何よりも教員自身の問題意識－研修意欲に支えられなければならない。彼が、現在、最も研究しなければならないと感じていることがらを土台にした彼自身の求めに応じた援助、働きかけ、そして組織化が大切である。

つぎに、求めに応ずるといっても、彼が求めるということは側からの働きかけを排除することを意味せず、それとかなり相互依存的な関係にある。この働きかけは学校集団の研究的な取り組みのなかで自然に、かつひとりでになされるという側面がある。と同時に、それは、とりわけ、新任期教員に対しては、目的意識的に行われてしかるべきである。というのは、教育活動は教員一人ひとりの個別的な営みであるが、この個別的な営みによって、子供・青年のなかに形成される教育的価値（学力・行動）はその学校、さらには公教育制度が到達すべき教育目標であり、それ自身、共同的価値である。したがって、教育的価値は共同で追求するという性格をもっている。共同で追求する過程は、同時に力量形成の過程であるから、形成する主体としての教員の力量もまた共同で高め、形成していくという性格をもっているのだということを、入職のはじめの時期から自覚し、そのために努力し、ひいては、そうしたことを可能ならしめる学校集団を創造する担い手として成長していくべきだと思われる。

若い教員の力量を学校集団が側から自主的に形成するという側面は彼らの力量内容と研修方法を画一化、統一ないしは強制するというものではない。学校集団が若い教員を育てるという責任を自主的に果たしていくということなのである。

第三に、側からの研修組織化は学校－教員集団の質の高さ－民主的な集団に担保されている。

それは共同の研究体制が成立していること、さらにそれをより改善し、更新する可能性が息づいている体制であり、したがって、お互いに切磋琢磨するなかでの議論が個人的な感情や個

人的な関係につながらないような民主的な研究集団の創造への可能性を内蔵している集団である。このような集団が本来的な研究集団であり、このなかで若い教員が伸び伸びとして自分の考え、意見を出し、集団のなかで鍛えてもらおうとの気持ちも出てくるわけである。

しかし、同時にこの過程は自己の力量についてのきびしい評価がみずからも意識し、他人の前にあらわになる過程でもある。若い教員は、こうして、きびしい研究的雰囲気⁽⁹⁾のなかで力量を形成していくこととなり、これは力量が充実、形成されるうえできわめて重要な、かつ不可欠な過程である。

第四に、組織化の単位は比較的小さな集団がよい。具体的には、学年、教科・領域における活動の単位である。新採用教員が仕事のうで困ったことがある場合、相談ないし助言を受ける人は誰かをたずねた問いに対し、多くの者は同僚教員ないしは、同学年担任教員とこたえてることからも明らか⁽⁹⁾のように、比較的同じような仕事の条件下にある小さな単位の教員集団のほうが若い教員の準拠集団になり易いことは広く承認されていることである。

5. 残された課題－方法論上の問題

われわれの共同研究は新任期教員の力量の特殊性をふまえた研修行政の責任はどうあるべきかを考察することにあつた。そのために、新採用教員に対する研修行政の実態を中央文部省、地方教育委員会、学校のそれぞれのレベルにおいて明らかにして、側からの研修組織化の可能性を展望することにあつた。すなわち、より本質的には、新任期教員の力量の自己形成における側からの研修組織化である行政研修の可能性を吟味することにあつたわけである。

以上のような研究課題を達成するためには、新任期教員の力量傾向と特性を明らかにしておかねばならないわけだが、しかし、新任期研修の制度化を支えた行政当局の力量認識のなかにあつた、いわば制度上、経験上からみた力量という限界をわれわれも克服しきっていない。つまり、現在の教員養成制度のなかで形成される力量と、教員自身や校長等が一般的な印象としてもっている新任期教員の力量を質的に、十分吟味することなくして、われわれの研究がすめられたということである。

ところで、前者は制度的に条件づけられた力量ということで、その限りでは、いわゆる新任期教員の力量の客観的な側面であるし、そのこと自体、力量の特性を考察するひとつの科学的方法たりうるわけである。

しかし、これだけで新任期教員の力量を性格づけることには大きな落し穴がある。つまり、この力量（傾向）を新たに更新し、変革する教員の主体的な力量認識の側面を、いっさい、考慮していないということである。この側面を欠落させた力量考察では、教育価値を主体的に追求するなかで、より高い次元の個性化した力量として内面化していくエネルギーと知性をもつ教員主体は浮かび上がってこようがない。

教員の力量については、制度的に条件づけられたものとしてだけでなく、もっと主体化され

た個性的な力量として考える努力が必要なのである。

このような側面を明らかにするためには、新任期教員の内面に入りこんだ分析が必要であろう。彼らが力量をどのようなものとして自己診断しているかについての意義を吟味することもそのためのひとつの方法であると思われる。さらに、新任期教員の実践、経験のなかにみていく方法がある（教員としての自己形成史）。

現在、われわれにとって、新任期教員の力量傾向を明らかにするための方法は彼らによる力量の自己診断、意義を明らかにすることが当面の仕事である。それは、あくまでも教員研修が個人の内にある自発的な自己実現の欲求に根ざすものであり、その成果はきわめて個別的な自己評価により決まるものであるからである。したがって、学校、地域、全国レベルにおける研修組織化はそれぞれのレベルで教員個人の研修欲求、研修の自己評価を充足させる責任を積極的に果たしていくことである。

われわれは以上のことから「教師の指導力形成における研修の役割についての調査」を実施し（1980年1月）、新任期教員が指導力をどのように自己診断し、そこからどのような研修需要を示しているかを、教職経験10年前後の教員のそれらと比較しながら、その特色を明らかにすべく分析をすすめているところである。

<注>

- (1) 五十嵐 頤、伊ヶ崎暁生編著『戦後教育の歴史』（青木書店、1970年）29頁。
- (2) 新任期教員の力量の特殊性と彼らの研修の特性については、小島弘道「教員研修における新任期研修の特性に関する研究」（『日本教育経営学会紀要』第21号、1979年）を参照されたい。
- (3) 石戸谷哲夫、門脇厚司、永井聖二「日本の教員文化の実証的研究」（『筑波大学教育学系論集』第二巻、1978年）を参照。
- (4) 田中一生、「新任教員の職業的社会化に関する調査研究」（『78年度科学研究費補助金・研究成果報告書』1979年）を参照。
- (5) 1971年の中教審答申「今後における学校教育の総合的拡充整備のための基本的施策について」のなかで、新任教員のために「特別な身分において1年程度の期間、任命権者の計画のもとに実地修練を行わせ、その成績によって教諭に採用する制度を検討すること」のように試補制度を提言しているが、この「中間報告」（1970年）の疑問にこたえる形で、試補制度を設けることの意義を「よく一部の人々が、新任の教師も古い教師も、子どもに対する教育上の責任には差異はなく、その資格は平等だという議論をするのを聞きます。私は教師をしたことのある人間ならば、そんな不真面目な主張をされるはずがないと不思議に思います。職務上の責任には差異がないとしても、実質的な責任能力―責任を果たす能力―には大きな個人差があることは、すべての教師が知っているはずですよ」という観点から述べ、さらに養成レベルで獲得する力量と実際の教育活動に必要な力量とのギャップから、

「教員養成大学でも、また一般の大学ではなおさら、その在学中に教師としての実地修練がどこまで効果的にやれるかという疑問があります。大学は学理的な教育を行うのには適していますが、教師という生きた人間を相手にする実践的な教育活動についての修練を行わせる場合に十分な指導力を備えているとはいえません。……中略……。教職につくことを決心した人だけを対象とし、教職の第一線ですぐれた経験をもつ先輩の指導のもとに組織的な研修を行うのがよいと思われます」のようにいっている（西田亀久夫「『中教審』答申の疑問に答える」、『総合教育技術』1971年1月号）。

また、新採用研修を制度化するにあたり、その意義を次のようにいていた。つまり、「教員養成学部等を卒業し、一定の資格を獲得し、教員選考試験に合格して採用されたとはいえ、はじめてつく教職に対する自覚、実務上の留意点などについては、ベテラン教員と比較すればかなり見劣りがすることは否定できないことであろう。とくに、教員の場合は、他の一般の職種と異なり、採用後直ちにベテラン教員とまったく同じように教壇に立ち、児童生徒の教育活動に従事するのであるから、他の職種以上に早い機会に研修を行う必要があるわけである（別府哲「現職教育の拡充—新規採用教員研修・海外派遣研修—」『教育委員会月報』1970年5月号）

(6) 日教組の調査はマスコミ以外には公表されていないので、1979年7月6日付「内外教育」誌上のデータによっている。

(7) グループ研修は公立の幼稚園、小・中・高等学校、特殊教育諸学校の教員のグループが自発的な教育研究活動を行う場合にその経費を補助し、もって教職員の資質の向上と指導方法の改善充実に資することを目的とする。その具体的な運用は、

- ① 一校あるいは数校の教員で構成し、校内の公式、非公式の組織のいずれをもつてグループとしてよい（10名程度）、
- ② 学校間の場合は参加者があまり広域にわたらない方が望ましい、
- ③ 指導者として経験豊かな教員が加入することが必要である、
- ④ 政党、民間会社、労働組合等と特別な関係を有しないこと、

とされている。

(8) これについては、牧昌見「『スクール・フォーカスト』の現職教育」（『教育委員会月報』1978年7月号）を参照。

(9) 田中一生「新任教員の Organizational Socialization に関する研究」（『九州教育学会研究紀要』第1巻、1973年）、同「新任教員の職業的社会化——学校組織論的考察——」（『九州大学教育学部紀要』第20集、1974年）、および同「新任教員の職業的社会化に関する調査研究」（『78年度科学研究費補助金・研究成果報告書』1979年）を参照。